

# Überblick

3/2010

## Schwerpunkt

## Perspektiven der Anerkennung

## Kritik der Anerkennung

- ▶ Anerkennung in Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- ▶ Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik

IDA  
NRW

Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums  
für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen  
16. Jg., Nr. 3, September 2010  
ISSN 1611-9703

<b>Inhalt</b>	
<b>Schwerpunkt:</b>	
<b>Perspektiven der Anerkennung</b>	
<b>Kritik der Anerkennung</b>	
- „Wir wollen einfach akzeptiert werden.“ Anerkennung in Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Birgit Jagusch	3
- Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik Paul Mecheril	8
<b>Nachrichten</b>	13
<b>Literatur und Materialien</b>	13
<b>Termine</b>	15

<b>Impressum</b>
Der <i>Überblick</i> erscheint vierteljährlich, ist kostenlos und wird herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit in NRW (IDA-NRW), Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, Fax: 02 11 / 15 92 55-69, <a href="mailto:Info@IDA-NRW.de">Info@IDA-NRW.de</a> <a href="http://www.IDA-NRW.de">www.IDA-NRW.de</a> Redaktion: Anne Broden Der <i>Überblick</i> und das Projekt IDA-NRW werden gefördert vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. IDA-NRW ist angegliedert an das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V. Einsendeschluss von Nachrichten und Veranstaltungshinweisen für Nummer 4/2010: 01.12.2010.

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

Sie ahnen es: Auch ich kann mir einen Kommentar zu Thilo Sarrazin nicht verkneifen. Zwei Dinge möchte ich ansprechen:

1. Sarrazin ist der lebendige Beweis dafür, dass Bildung allein nicht ausreicht: Wenn sie nicht mit dem einhergeht, was oftmals als „Herzensbildung“ benannt wird, droht sie, Menschen auf kalte, technokratische Fakten zu reduzieren. Wissensbestände laufen dann Gefahr, ins Zynische zu kippen.

2. Problematisch an dem Diskurs um Sarrazin sind nicht allein seine Äußerungen. Was mich noch mehr umtreibt, ist die Tatsache, dass seiner Dichotomisierung der Menschen in die, die wirtschaftlich ‚verwertbar‘, und die, die nicht ‚verwertbar‘ sind, nicht widersprochen wird. Offensichtlich sind ‚wir‘ derartig an diese Denkweise gewöhnt, dass ‚wir‘ sie nicht mehr infrage stellen. Oder ‚wir‘ stellen sie nicht infrage, weil ‚wir‘ nicht betroffen sind. In der medialen Öffentlichkeit artikulierte Überlegungen, 70-Jährigen keine neue Hüfte auf Kosten der Krankenkassen zu ermöglichen, werden zurückgewiesen, denn diese Restriktion könnte ‚uns‘ alle einmal treffen. Widerspruch und Protest erfahren Denunzierungen oder Kürzungen im Sozialetat also dann, wenn Betroffenheit vorliegt oder Angst, einmal von diesen Restriktionen betroffen sein zu können. Ansonsten herrscht die moralische Indifferenz der Moderne, die oftmals diagnostiziert wurde.

Ist „Anerkennung“ eine Perspektive, die dieser Indifferenz entgegensteht, ihr zu widerstehen vermag? In den letzten Jahren ist der Begriff der Anerkennung zu einer bedeutsamen Kategorie der Migrationspädagogik geworden, ein Begriff, der auf Wertschätzung, Partizipation und Gerechtigkeit abzielt. Aber er beinhaltet auch kritikwürdige Paradoxien, die es zu reflektieren gilt.

Diese Ausgabe des *Überblicks* thematisiert Anerkennung als konstituierendes Moment für Vereine von jugendlichen MigrantInnen (Birgit Jagusch) und plädiert für eine reflexive Anerkennung als migrationspädagogische Grundorientierung (Paul Mecheril).

Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre und einen schönen Herbst.

Herzliche Grüße,  
Anne Broden

## **Schwerpunkt: Perspektiven der Anerkennung Kritik der Anerkennung**

*Anerkennung ist in den vergangenen Jahren zur Basiskategorie migrationspädagogischer Ansätze geworden. Immer wieder wird auf die Bedeutsamkeit von Anerkennung in Subjektbildungsprozessen verwiesen. Der nachfolgende Beitrag von Birgit Jagusch thematisiert Praxen der Anerkennung nicht (nur) auf einer interpersonellen Ebene, vielmehr wird die Bedeutung, die Anerkennung in Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zukommt, fokussiert und verdeutlicht, wie Anerkennung konstitutiv für das Verständnis der Vereine ist.*

*Dass auch Paradoxien mit dem Anerkennungstheorem und einer entsprechenden Praxis einhergehen, problematisiert Paul Mecheril im zweiten Beitrag. Er verweist darauf, dass Anerkennung dazu tendiert, der Bestätigung der dominierenden Verhältnisse in die Hände zu spielen und plädiert für eine reflexive Anerkennung als migrationspädagogischer Grundorientierung.*

### **„Wir wollen einfach akzeptiert werden.“ – Anerkennung in Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund<sup>1</sup>**

Birgit Jagusch

Dieser Beitrag nähert sich der Frage, welche Bedeutung intersubjektive Akte der Anerkennung für Jugendliche mit Migrationshintergrund haben, die sich in eigenen Jugendvereinen – Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (VJM) – engagieren. Im Folgenden soll anhand von empirischen Ergebnissen analysiert werden, auf welche Art und Weise in den VJM Praxen der Anerkennung vollzogen werden und warum diese konstitutiv für das Verständnis der Vereine sind. Im Unterschied zu dem Beitrag von Paul Mecheril (S. 8ff. in dieser Ausgabe des *Überblicks*) geht es im Folgenden entsprechend nicht darum, die Reichweite und Grenzen des theoretischen Anerkennungsbegriffs für die pädagogische Praxis zu beleuchten, sondern vielmehr darum, anhand eines sehr spezifischen und konkreten sozialen Zusammenhangs zu thematisieren, welches Potential Anerkennung für widerständige Akte der Positionierung von Jugendlichen mit Migrationshinter-

grund innerhalb einer durch Inklusions- und Exklusionsverhältnisse geprägten Gesellschaft besitzt. Insofern geht es nicht darum, die Gefahr der Herrschaftsstabilisierung durch die Reifikation der Wir-Ihr-Schemata innerhalb der Konzepte der Anerkennung zu beleuchten (vgl. auch hierzu den Beitrag von Mecheril in dieser Ausgabe des *Überblicks*), sondern vielmehr darum, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und den Blick zu richten auf Arenen der Anerkennung innerhalb minorisierter<sup>2</sup> Räume.

Als empirische Basis für die folgenden Ausführungen dienen Daten meiner Dissertation (Jagusch 2010a). Es handelt sich dabei um die qualitative Analyse von drei Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (VJM): den Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland (BD AJ), die Deutsche Jugend aus Russland (DJR) sowie die DIDF-Jugend. Im Zuge der Rekonstruktion des empirischen Materials – dabei handelt es sich um Vereinsdokumente, ExpertInneninterviews sowie Gruppendiskussionen – unter der Fragestellung, welche Motivationen Jugendliche mit Migrationshintergrund dazu führen, sich in VJM zu engagieren, wurde deutlich, dass weniger die reinen Vereinsinhalte, sondern vielmehr die Suche nach Anerkennung das konstitutive Element für das Engagement in den Vereinen darstellt. Es geht für die Jugendlichen also weniger darum, was die Vereine an Aktivitäten anbieten, sondern wie die Mitglieder miteinander interagieren.

### **Intersubjektive Anerkennung unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Klassifikationen**

Theorien der Anerkennung (vgl. Honneth 1992, 2003), die primär auf die Ebene der intersubjektiven Interaktion fokussieren, weisen dann Lücken hinsichtlich der Erklärungskraft auf, wenn die spezifischen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und Positionierungen der Subjekte nicht berücksichtigt werden. Die Mitglieder der in diesem Artikel porträtierten VJM etwa sind nie „nur“ Jugendliche, die in ihrer Adoleszenz mittels interpersonaler Anerkennung einen positiven Selbstbezug und damit eine positive Selbstidentifikation entwickeln können, sondern stets in ihrem Selbst mit dem Attribut „türkisch“, „alevitisch“ oder „Spätaussiedlerin“ konnotiert. Anerkennung und Identitätsbildung können dementsprechend nicht ausschließlich als intrasubjektiv relevante Prozesse verstanden werden, sondern müssen ebenfalls im Kontext mit Gruppen(selbst)identifikationen bzw. -zuweisungen betrachtet werden. „Die Türken“, „die Russen“, „die Muslime“ evozieren Bilder, die den Individuen den Subjektstatus nehmen, und

<sup>1</sup> Der Artikel beruht auf den Ergebnissen der Dissertation „Das ist unser Geschenk an die Gesellschaft. Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen Anerkennung und Exklusion“, die im Fachbereich Soziologie an der Universität Siegen im Juli 2010 abgeschlossen wurde. Die Dissertation wird Ende 2010 im Wochenschau Verlag erscheinen.

<sup>2</sup> Der Begriff minorisiert verweist in diesem Zusammenhang auf die gesellschaftliche Lokalisierung der Vereinsmitglieder. Natürlich stellen die VJM keinen herrschaftsfreien Raum dar, sondern sind gekennzeichnet durch unterschiedliche Differenzlinien, die jedoch innerhalb dieses Artikels nicht thematisiert werden können (vgl. hierzu Jagusch 2010a, b).

gleichzeitig zur Stabilisierung der diskriminierenden Herrschaftsverhältnisse beitragen können (Broden/Mecheril 2010; Rommelspacher 1995). Deshalb bedarf die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls, die Erlangung von intersubjektiver Anerkennung über das von Axel Honneth skizzierte Modell hinaus noch eines gesellschaftspolitischen Aspektes. Die Jugendlichen erfahren Anerkennung oder Ausgrenzung nicht ausschließlich auf rein individueller Ebene, sondern häufig auch aufgrund der angenommenen Mitgliedschaft zu einer Gruppe. Ob jemandem Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht wird oder nicht, hängt insofern auch mit der angenommenen, zugeschriebenen oder tatsächlichen Gruppenzugehörigkeit und deren jeweiliger Klassifikation eng zusammen. Dieser Zusammenhang manifestiert sich auch in dem empirischen Material, das diesem Artikel zugrunde liegt und stellt demzufolge die Folie der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und Positionierungen dar, auf der sich innerhalb der VJM Akte der Anerkennung vollziehen.

### Räume der Ausgrenzung und Räume des Empowerments

VJM agieren nicht in einem gesellschaftsfreien Raum, sondern entfalten ihre Aktivitäten vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen. Diskurse über Migration und Integration, über Kriminalisierung und Ethnisierung von minorisierten Jugendlichen wirken sich auch auf die Selbstperzeption der Jugendlichen aus und äußern sich in den hier zugrunde liegenden Interviews und Gruppendiskussionen in artikulierten Erfahrungen von Rassismus und Ausgrenzung, wie es exemplarisch eine Passage aus einer Gruppendiskussion mit Mitgliedern des BDAJ zeigt:

- Ali „Aber ich finde dass es nicht hundertprozentige Gleichberechtigung gibt also es gibt auch von den Deutschen aus genügend Vorurteile gegenüber den Ausländern
- Xecal Ja okay das stimmt auch
- Ali Also das darf man das sollte man nicht aus den Augen verlieren das ist Tatsache
- [...]
- Ali also es gibt ich will auch auf keinen Fall ne Verallgemeinerung machen aber es gibt genügend Deutsche halt in denen dieser Rassismus noch steckt also gegenüber den Ausländern definitiv hundertprozentig also doch
- [...]
- Lorin Ja das ist wieder so normal

(Gruppendiskussion BDAJ 2, Z. 883-901)

Rassismus und Exklusion, als die manifesten und gewaltförmigen Erfahrungen nicht stattfindender Anerkennung, bilden demzufolge eine negative Folie der Lebensrealitäten der Jugendlichen, die sich in den VJM engagieren. Rassismus ist aus der Wahrnehmung der Jugendlichen Bestandteil ihres Alltags. Sie erfahren sich nicht als gleichberechtigt und müssen nach Wegen suchen, um diese Erfahrungen verarbeiten zu können und nicht im Status der Opfer gefangen zu sein.

Einen Ausweg zur Erlangung von positiver Selbstidentifikation und von Handlungsfähigkeit bieten die VJM. Allerdings nicht zwangsläufig dadurch, dass gezielt Fragen von Ausgrenzung und Diskriminierung thematisiert werden, sondern vielmehr darüber, dass über das Miteinander ein positiver Gegenhorizont aufgebaut wird, der es den Mitgliedern erlaubt, sich selber als wertvolle Subjekte (in ihrer Individualität wie auch in ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der AlevitInnen, der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der SpätaussiedlerInnen) zu erfahren. Auf theoretischer Ebene können diese Akte der Anerkennung und Wertschätzung mit den von Axel Honneth skizzierten Termini der Anerkennung qua Leistung und der Anerkennung qua Liebe (Honneth 2003) bezeichnet werden. Wie sich diese beiden Dimensionen der Anerkennung voneinander unterscheiden, soll im Folgenden anhand von Passagen aus einem Expertinneninterview sowie aus Gruppendiskussionen gezeigt werden.

### Den Glauben an sich selbst (wieder) entdecken

Die VJM knüpfen in ihrem Vereinsalltag ganz bewusst an den Erfahrungen, Ressourcen und Potentialen der Jugendlichen an. Hier wollen und können die DJR, der BDAJ und die DIDF-Jugend den Jugendlichen Möglichkeiten aufzeigen, um Selbstbewusstsein und Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen. Positive Selbstidentifikation steht also in einem engen Zusammenhang mit erfahrener individueller Anerkennung (im Prozess der Adoleszenz) und ebenso mit Anerkennung als Teil einer – gesellschaftlich minorisierten – Gruppe. Die Jugendlichen erfahren in den Vereinen, selber mit ihren Kompetenzen und Interessen im Mittelpunkt zu stehen und Verantwortung zu übernehmen. Sie lernen, (wieder) an sich selbst zu glauben und mit ihren Anliegen ernst genommen zu werden.

Wie diese Praxen der intersubjektiven Anerkennung sich innerhalb der VJM entfalten, soll anhand einer Passage aus dem Expertinneninterview mit Jana, einer jungen Frau, die sich in der DJR engagiert, exemplifiziert werden. Auf die Frage nach der Bedeutung der DJR für die Vereinsmitglieder, beschreibt Jana aus ihrer Wahr-

nehmung die Praxen der Wertschätzung und Anerkennung, die die Jugendlichen in der DJR erfahren und die ihnen in ihrem Alltag verwehrt bleiben:

Jana „Wenn so eine Tanzgruppe zum Beispiel auf der Bühne dann steht ja (?) und die Jugendlichen dann merken wie gut sie dadurch ankommen ja (?) also wenn sie gewisse Leistungen [mhm] dann erbringen dass Leute die wieder anerkennen (.) das hört sich natürlich erstmal ganz primitiv an aber das ist ein ganz ganz wesentlicher Schritt dazu dass die wieder anfangen an sich zu glauben.“

(Expertinneninterview Jana, Z. 143-148)

Mit dieser Beschreibung rekurriert Jana sehr deutlich auf das, was von Axel Honneth als Anerkennung durch Leistung<sup>3</sup> (Honneth 2003, 162ff.) bezeichnet wird und betont gleichzeitig die Notwendigkeit der Interaktionssituationen, an die diese Akte der Anerkennung gebunden sind. Dabei bezeichnet Leistung in diesem Verständnis einen Akt der Wertschätzung aufgrund der, durch einen performativen Akt manifest gewordenen, Ressourcen der Jugendlichen. Der öffentliche Auftritt einer Tanzgruppe dient Jana in diesem Beispiel dazu, zu exemplifizieren, welche nachhaltigen Effekte die Wertschätzung erzielt, die der Leistung der Jugendlichen auf der Bühne entgegengebracht wird. Erfolg auf der Bühne ist aus ihrer Perspektive weit mehr als die Freude über den gelungenen Auftritt, indem er den Beginn des ‚Glaubens an sich selbst‘ markiert. Diese Anerkennung ist ein „ganz ganz wesentlicher Schritt“ (Jana, Z. 147) dabei, dass die Jugendlichen positive Selbstbezüge wieder entdecken können. Indem Jana darauf hinweist, dass die Jugendlichen „wieder anfangen“ (Z. 147), deutet sie an, dass an irgendeiner Stelle in der Sozialisation der Jugendlichen ein Bruch stattgefunden haben muss, der zum Verlust des Selbstvertrauens geführt hat. Dieser wird von ihr im Folgenden mit den Erfahrungen, welche die Jugendlichen im Zuge der Migration gemacht haben, in Verbindung gebracht:

Jana „Damit diese Minderwertigkeitskomplexe wieder verschwinden (.) und so Schritt für Schritt ja (?) begleiten wir die einfach auf den Weg ihrer Integration.“

(Expertinneninterview Jana, Z. 148-150)

<sup>3</sup> In früheren Aufsätzen bezeichnete Axel Honneth diese Form der Anerkennung auch noch als Anerkennung durch Solidarität (Honneth 1992).

Dass es sich bei dieser Anerkennung und Wertschätzung um Erfahrungen handelt, die vereinsübergreifend und auch über die verschiedenen Erhebungsverfahren hinweg nachgezeichnet werden können, kann eine Passage aus der Gruppendiskussion DIDF-Jugend 1 verdeutlichen, in der die Gruppe über positive Erfahrungen, die die Mitglieder durch das Engagement im Verein erhalten, diskutiert:

Krokus „Bei dir war das doch mit der Jungen Stimme also du kannst das doch vielleicht erzählen (...)

Christina

ja also ich finde das Schreiben macht mir auch ziemlich viel Spaß für für die äh Zeitschrift und es ist dann also man freut sich dann wenn man sein seinen Artikel in der Zeitschrift liest und dann äh merkt dass das dann sehr viele andere Leute auch lesen und zum Beispiel beim letzten Mal da wurde ich auch drauf angesprochen weil manche meinen Artikel gelesen haben und da haben die mich auch drauf angesprochen haben mir gesagt dass ich das sehr schön mache und das sind natürlich dann auch dann freut mich das auch sehr.“

(Gruppendiskussion DIDF-Jugend 1, Z. 557-568)

Christina beschreibt nach einer Erzählaufforderung durch Krokus ihre Erfahrungen, die sie als Redakteurin der Vereinszeitschrift der DIDF-Jugend, der *Jungen Stimme*, sammelt. Da Christina explizit von Krokus aufgefordert wird, über ihre Erfahrungen zu berichten, kann ihre beispielhafte Beschreibung als verbal-expressiver Kulminationspunkt der zuvor von den anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden angesprochenen Unterstützung bei der Entwicklung eines positiven Selbstbezugs verstanden werden. Wenngleich sie darauf hinweist, dass ihr „das Schreiben [...] auch ziemlich viel Spaß [macht]“ (Z. 561), fokussiert sie im weiteren Verlauf ausschließlich auf die Reaktionen, die sie von Dritten auf ihre Artikel bekommt. Das ausschlaggebende Kriterium, das als Motivation für das Schreiben dient, ist demzufolge die wertschätzende Anerkennung, die ihr durch Leserinnen und Leser für ihr Engagement gezollt wird. Das Schreiben der Artikel ist für die Gruppe kein Selbstzweck und dient auch nicht ausschließlich der Informationsvermittlung über die in den Artikeln transportierten Inhalte, sondern zugleich auch durch die Rückmeldungen von Lesenden der Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls der einzelnen AutorInnen. Die Arbeit der VJM

wirkt aus der Sicht der Gruppe DIFD-Jugend 1 demzufolge direkt persönlichkeitsstärkend und empowernd und impliziert entsprechend auch Akte der Anerkennung durch Solidarität/Leistung.

### **Anerkennung als Akt der kollektiven Solidarität**

Doch es ist nicht alleine die Erfahrung, Wertschätzung für seine eigenen Fähigkeiten zu erhalten, die die Motivation für die Mitgliedschaft in den VJM charakterisiert, sondern auch die Solidarität und der Zusammenhalt, der in der Gruppe herrscht. In den VJM wird über die Interaktionen und das Gefühl der Zusammengehörigkeit eine Atmosphäre des Vertrauens und der Nähe hergestellt:

Krokus „Diese Gemeinsamkeit ist uns auch sehr wichtig also, wir (1) mhm okay wir treffen uns zwar nur Sonntags hatte sie ja eben schon erwähnt aber wir sehen uns halt auch in der Woche oder wir wissen ganz genau wenn mal was schief geht bin ich nicht alleine ich habe `ne Organisation hinter mir die mich wirklich unterstützt und

Eylem E Ich nehm das Telefon in die Hand [lachend]

Krokus E Genau, die mich unterstützen würde egal wobei irgendwie also das ist uns total wichtig.“

(Gruppendiskussion DIFD-Jugend 1, Z. 514-521)

Krokus bezieht sich auf die zuvor von Christina erwähnten Aktivitäten und verbindet diese mit der Notwendigkeit, diese stets in Verbindung mit der Unterstützung in allen Lebenslagen, auf die jedes Vereinsmitglied zählen kann, zu sehen. Die DIFD-Jugend wird von der Gruppe nicht als rein aktivitätsorientierter Verein imaginiert. Grundlegende *conditio sine qua non* ist vielmehr die Gemeinschaft, die innerhalb der Gruppe herrscht. Diese äußert sich in dem Zusammenhalt, der auch über den reinen Vereinszusammenhang hinaus Bestand hat. So notwendig die regelmäßigen Treffen auch sind, sowohl um eine konkrete Gruppe zu konstituieren als auch um Aktivitäten planen und durchführen zu können, stellt die Zugehörigkeit zur DIFD-Jugend für die Gruppe weit mehr dar, als die rein vereinspezifischen Aktivitäten. Auf die DIFD-Jugend können sich die Jugendlichen verlassen und wenn ein Gruppenmitglied Schwierigkeiten hat, kann es auf die Unterstützung des Vereins zählen. Eylem macht diesen Einsatz für die einzelnen Mitglieder metaphorisch deutlich, wenn sie darauf rekurriert, dass sie „das Telefon in die Hand“ (Z. 519) nimmt. Krokus vervollständigt diese Metapher, indem sie den Satz von Ey-

lem vervollständigt und bekräftigt, dass die DIFD-Jugend ihre Mitglieder „unterstützen würde egal wobei“ (Z. 520).

In dieser Passage der Gruppendiskussion DIFD-Jugend 1 wird die Interdependenz bzw. Transzendenz zwischen individuellen und kollektiven Akteuren für die Gruppe deutlich: Die DIFD-Jugend stellt für die Gruppe eine Instanz dar, auf die sich die Gruppe bedingungslos verlassen kann, die „hinter mir [steht]“ (Z. 517). Krokus und Eylem beziehen sich nicht darauf, dass sie bei Schwierigkeiten ein konkretes anderes Mitglied der DIFD-Jugend anrufen würden, sondern dass „die Organisation“ (Z. 517) ihnen unterstützend zur Seite steht. So wichtig die konkrete Gruppe also für das Zusammengehörigkeitsgefühl ist, sind die einzelnen Gruppenmitglieder doch Teil einer größeren Einheit, des kollektiven Akteurs DIFD-Jugend, der als solidarisch anerkennender Rückhalt imaginiert wird. Diese Form der Zugehörigkeit zur VJM spiegelt sich im gesamten empirischen Material wieder.

Durch die Sicherheit, die die Mitgliedschaft vermittelt, das Gefühl, in allen Lebenssituationen eine Organisation zu haben, die immer für einen da ist, werden Beziehungen unter den Jugendlichen hergestellt, die über ein rein freundschaftliches Verhalten hinaus gehen. So wählen die Gruppen auch in der Beschreibung ihrer Wahrnehmung der VJM nicht die Vokabel ‚Verein‘, wenn sie von den VJM sprechen, sondern greifen metaphorisch auf das Bild der Familie zurück, um die engen Beziehungen untereinander zu versinnbildlichen:

Halil „So was (2) das sind halt unsere [...] das ist unsere Familie, das werden unsere Freunde.“

(Gruppendiskussion BDAJ 1, Z. 511-512)

Die Solidarität und der Zusammenhalt, der sich innerhalb der VJM zwischen den Mitgliedern entwickelt, bilden die Basis für Selbstvertrauen und Praxen der Anerkennung. Essentiell ist hierbei, dass es sich nicht nur um Formen der Anerkennung handelt, die unter Rekurs auf Axel Honneths Theorien als „Anerkennung qua Leistung“ (Honneth 2003) bezeichnet werden können und die auf der Wertschätzung spezifischer Fähigkeiten oder Kenntnisse der Mitglieder beruhen, sondern ebenfalls um eine Form der „Anerkennung durch Liebe“ (Honneth 1992), die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Subjekte sich wechselseitig in ihrer Subjektivität in Form von „affektiver Zustimmung und Ermutigung“ (Honneth 2003, 153) anerkennen. Wenn innerhalb der Gruppendiskussionen und Expertinnen- und Experteninterviews an unterschiedlichen Stellen immer wieder die Rede davon ist, dass die VJM als ‚Familie‘ erfahren werden, dann ist es genau diese Form der Anerkennung, welche die Jugendlichen zu einer Ein-

heit verbindet, die über ‚bloße‘ Freundschaftsverhältnisse hinausgeht. Honneth bezeichnet diese Form der Anerkennung unter Rückgriff auf psychoanalytische Arbeiten der Objektbeziehungstheorien als „symbiotisches Einssein“ (Honneth 2003, 169). Die Basis dieser Einheit ist im Fall der VJM nun nicht die tatsächliche Familie, sondern der gemeinsam geteilte Erfahrungsraum, auf den die Jugendlichen zurückgreifen, und dem sie durch Akte der Solidarität und der Wertschätzung einen positiven Gegenhorizont entgegen setzen.

### Fazit

Die Rekonstruktion des empirischen Materials, das diesem Artikel zugrunde liegt, offenbart ein vielschichtiges Bild auf Prozesse der Anerkennung, die sich in VJM vollziehen (Jagusch 2010a). Ein zentraler Befund liegt darin, dass sich im Material *sowohl* Praxen der Anerkennung manifestieren, die auf der Bewältigung von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrung basieren, *als auch* solche, die adoleszenzspezifische Anerkennung ins Zentrum stellen.

Gleichzeitig handelt es sich um Akte der intersubjektiven Anerkennung für die individuellen Subjekte, aber auch um kollektivierte Anerkennung als Mitglieder einer spezifischen Gruppe. Eine solche kollektive intersubjektive Anerkennung meint nicht die Anerkennung der Differenz von statischen Gruppen und deren Minoritätenrechten (wie es etwa Charles Taylor formulieren würde, vgl. Taylor 1993), sondern eine Anerkennung als wertvolles *Subjekt*, das jedoch aufgrund seiner (vermeintlichen) Gruppenzugehörigkeit (oder aufgrund struktureller und rechtlicher Restriktionen, die ihn/sie aber auch nur aufgrund seiner Zugehörigkeit und nicht der individuellen Disposition treffen) in einer gesellschaftlich marginalisierten Positionierung verhaftet ist. Es geht also nicht darum, eine Affirmation der Besonderheiten von Gruppen oder das Recht auf (kollektive) Differenz anzuerkennen, sondern vielmehr darum, die Individualität der Jugendlichen zu stärken, und Raum zu lassen für Kontingenz und flexible Zugehörigkeiten. Durch die individuelle Anerkennung, die durch die Mitglieder der VJM untereinander zustande kommt und die im Kontext der gesellschaftlichen Gruppenmarginalisierung gesehen werden muss, findet eine kollektive Anerkennung der Community *durch* die Community, in diesem Fall der VJM statt. Insofern greift hier auch die Metapher des Schutzraums (Yığıt/Can 2006), den die Vereine zur Verfügung stellen, nicht nur um eine positive Identitätsbildung der Jugendlichen zu ermöglichen, sondern um mittels der kollektiven intersubjektiven Anerkennungsprozesse ein positives Bild der Gruppe zu konstruieren und dadurch (un)mittelbar auch einen positiven Selbstbezug zu erhalten. Die Zugehörigkeit zur Gruppe stellt demzufolge einen Aushandlungsprozess dar, der durch verschiedenste Bezugsrahmen – der Herkunft,

des Lebensalters, der geteilten Erfahrung der Minorisierung, aber auch geschlechtsspezifischer und bildungsabhängiger Kriterien – gekennzeichnet und dadurch nicht monokausal durch ein Erklärungsmoment fassbar ist (Jagusch 2010a). Auf diesen Aspekt weisen auch die Arbeiten von Iris Marion Young hin, die auf genau den Aspekt der Entwicklung positiver Selbstbezüge innerhalb und durch die selbstorganisierten Gruppen, wie es auch die VJM sind, hinweist: „[S]eparate organization is probably necessary in order for these groups to discover and reinforce the positivity of their specific experience“ (Young 1990, 167). Dadurch kann es gelingen, den hegemonialen Diskurs zu irritieren, indem die Mitglieder der VJM sich nicht der Definitionsmacht über Anzuerkennendes unterwerfen, sondern selber Arenen der Anerkennung inszenieren.

Dies gelingt jedoch nur, wenn VJM als Vereine der Kontingenz fungieren, in denen sich sowohl adoleszenz- und jugendtypische Verhaltensweisen und Themen entfalten, als auch migrations- bzw. minorisierungsspezifische Praxen und Verarbeitungsprozesse manifest werden. Wenn von Anerkennung innerhalb der VJM gesprochen wird, müssen entsprechend beide Ebenen beachtet werden. Ein Verständnis der VJM ohne Rekurs auf Erfahrungen der Ausgrenzung würde ebenso zu kurz greifen, wie der Versuch, VJM unter Missachtung dieser Aspekte verstehen zu wollen. Eine einseitige Perspektive läuft Gefahr, die binären Schemata zu stabilisieren. Nur durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Zugehörigkeitskonzepte wird es möglich, Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit (wieder) zu gewinnen und diese Anerkennung schließlich auch in den Arenen der Gesellschaft einzufordern, statt dieses Ziel durch die Reproduktion von Dichotomien zu perpetuieren:

Orhan „Wir wollen nur respektiert werden ganz ehrlich[...]

Bahar Einfach akzeptiert auch

Orhan Ja wir wollen keine Vorurteile gegen uns haben [...] wir sind offen wir wollen offen empfangen werden das ist das Wichtige für uns“

(Gruppendiskussion BDAJ 1, Z. 899–912)

### Literatur

- Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld
- Honneth, Axel (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser, in: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische

Kontroverse, Frankfurt a. M., 129-224.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M.

Jagusch, Birgit (2010a): Das ist unser Geschenk an die Gesellschaft. Vereine von minorisierten Jugendlichen zwischen Anerkennung und Exklusion. Eine empirische Studie. Dissertation am Fachbereich 1 der Universität Siegen, unveröffentlichtes Manuskript

Jagusch, Birgit (2010b): Einschluss – Ausschluss – Trugschluss: Perspektiven auf Geschlechterverhältnisse in Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Siegen i. E.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin

Taylor, Charles (1993): Multiculturalism, Princeton University Press

Yiğit, Nuran/Can, Halil (2006): Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a. M./London, 167-193.

Young, Iris Marion (1990): Justice and the Politics of Difference, Princeton New Jersey

#### **Autorin**

Birgit Jagusch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e. V. (ism) und Lehrbeauftragte an der FH Köln.

## **Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik<sup>4</sup>**

Paul Mecheril

Ich möchte mich mit diesem Beitrag mit dem in der Interkulturellen Pädagogik formulierten Anerkennungsgedanken in drei Schritten beschäftigen. Zunächst werde ich den Anerkennungsansatz so würdigen, dass in Umrissen sein pädagogischer Gehalt deutlich wird. Anerkennung verweist auf soziale und interaktive Verhältnisse, die ihren pädagogischen Sinn darin gewinnen, dass sie auf einen diskutierenswerten Rahmen nahe gelegter Subjektbildungsprozesse verweisen. Allerdings tendiert Anerkennung dazu, gegebene Verhältnisse zu bejahen. Wo dies der Bestätigung von Dominanzverhältnissen dienlich ist, zeigt sich die

Grenze des Anerkennungsgedankens. Unter einer migrationspädagogischen Perspektive werde ich im zweiten Schritt einige Kritikpunkte am Anerkennungsgedanken skizzieren, nicht um den Gedanken der Anerkennung zurückzuweisen, sondern um ihn in einen mehrere und durchaus spannungsreiche Orientierungen umfassenden Ansatz einzugliedern. Dieser Ansatz wird abschließend markiert.

### **Pädagogischer Sinn des Anerkennungsansatzes**

Um sich den allgemeinen Sinn des Anerkennungsansatzes zu vergegenwärtigen, ist es hilfreich, sich in Erinnerung zu rufen, dass der identitätspolitische Rekurs auf Anerkennung letztlich auf einem universalistischen Verständnis von moralischem Anerkennungsanspruch gründet. Einzelne, und häufiger noch Gruppen, fordern Anerkennung, und diese Forderung wird geprüft, weil der allgemeine Anspruch auf Anerkennung als legitimer Anspruch gilt. Anerkennung ist eine individuelle Autonomie von intersubjektiver Zustimmung abhängig machende Kategorie, die, so Nancy Fraser und Axel Honneth (2003, 7), „die moralischen Belange einer Vielzahl von gegenwärtigen Konflikten zu erfassen vermag“.

Vor diesem Hintergrund können wir zwei aufeinander verweisende diskursive Orte unterscheiden, an denen Anerkennung diskutiert wird. Zum einen wird Anerkennung identitätspolitisch als differenzsensible Rückwirkung auf Machtverhältnisse thematisiert. Im ‚postsozialistischen‘ Zeitalter, in dem das Klasseninteresse durch Gruppenidentität als Hauptmedium politischer Mobilisation ersetzt wurde (etwa Fraser 1995, 68), artikuliert „Anerkennung“ differente Identitätsformen zur Geltung bringende Ansprüche auf Teilhabe und Selbstbestimmung. Diese werden von Gruppen, die politisch minorisiert sind, in vielfältig von Differenzlinien durchzogenen (post-)modernen Gesellschaften formuliert. Das Einfordern von Rechten für Schwule und Lesben, das Ringen um Anerkennung seitens ethnisch-kultureller Minderheiten und vor allem die Frauenbewegung sind hier nicht nur die bekanntesten Beispiele politisch kraftvoller Bewegungen, sondern auch Beispiele für die ambivalente Produktion und Prozessierung von Macht im Zeichen der Anerkennung distinkter Identität (vgl. etwa Benhabib 1999).

Der zweite diskursive Strang ist sozialtheoretischer Provenienz. „Anerkennung“, so beispielsweise Honneths (1994) an Hegel orientierte Idee, ist die nicht suspendierbare mehrdimensionale Voraussetzung intersubjektiv sinnvollen Handelns Einzelner, in denen sie sich in Verhältnissen des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und der Selbstschätzung erfahren. Liebe, Recht und Solidarität, die Ebene physischer und sozialer Integrität sowie die Ebene der Würde, sind nach Honneth jene Anerkennungsverhältnisse, in denen

<sup>4</sup> Dieser Artikel ist die gekürzte Fassung des gleichnamigen Beitrags in: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (2005) (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, 311-328.



sich Einzelne in befriedigenden und erfüllenden Selbstverhältnissen erfahren können. Gesellschaftliche Solidarität versteht Honneth als jenes soziale Anerkennungsverhältnis, in dem jedes Gesellschaftsmitglied in die Lage versetzt wird, sich selbst in dem Sinne wertzuschätzen, dass es seine Fähigkeiten und Leistungen für den Gesellschaftszusammenhang als bedeutsam erfährt. „Solidarität ist unter den Bedingungen moderner Gesellschaften [...] an die Voraussetzung von sozialen Verhältnissen der symmetrischen Wertschätzung zwischen individualisierten (und autonomen) Subjekten gebunden; sich in diesem Sinne symmetrisch wertzuschätzen heißt, sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen. Beziehungen solcher Art sind ‚solidarisch‘ zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken: denn nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, daß sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die uns gemeinsamen Ziele zu verwirklichen“ (Honneth, 1994, 209f.).

Den drei Anerkennungsdimensionen korrespondieren drei grundlegende Formen von Missachtung. Misshandlung und Vergewaltigung bedrohen die physische Integrität der Einzelnen, Entrechtung und Ausschließung die soziale Integrität, Entwürdigung und Beleidigung schließlich die individuelle Würde. Missachtung verletzt und verhindert Verhältnisse des Vertrauens, der Achtung und der Schätzung, die grundlegend dafür sind, dass Individuen sich als Subjekte verstehen und erfahren. Ein Widerhall sowohl der sozialtheoretischen wie auch des identitätspolitischen Diskursstranges findet sich in pädagogischen Debatten und Diskursen. Hierbei wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Anerkennung erst einmal an den disziplinären Orten zu einer rhetorischen Formel und einer konzeptuellen Orientierungsgröße, die mit Differenz beschäftigt sind: der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik oder geschlechtersensiblen Pädagogik und der Integrativen Pädagogik.

Am pädagogischen Diskurs über kulturelle Differenz können wir uns diesen Bezug auf Anerkennung vergegenwärtigen. Georg Auernheimer (2001, 45) schreibt: „Das Programm einer interkulturellen Bildung lässt sich auf zwei Grundprinzipien gründen: auf den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe.“ Der Gleichheitsgrundsatz allein kann aus einer Perspektive, die nicht nur von der Gegebenheit kultureller Differenz ausgeht, sondern diese Differenz auch bejaht, nicht zufrieden stellen. Denn die Beschränkung auf Gleichheit tendiert zu einer Benachteiligung durch Gleichbehandlung. „Gerechtigkeit“, so Anerkennungsan-

sätze, muss an eine Achtsamkeit für Unterschiede geknüpft sein, weil ansonsten jene benachteiligt werden, die nicht der dominanten Lebensform zugehören. Anerkennung gilt differenzsensiblen Pädagogiken als eine ihrer Grundprinzipien, solche Pädagogiken, etwa Varianten der Interkulturellen Pädagogik, berufen sich auf den Anerkennungsgedanken; zwei Beispiele: „Für Handlungen im Kontext der Interkulturellen Pädagogik“, führt Doron Kiesel aus (1996, 220), „bildet die moralische Anerkennung des anderen als Mitglied der Gruppe, die eine andere kulturelle Lebensform vertritt, den zentralen Aspekt, da sie Interaktionen zwischen sprach- und handlungsfähigen Angehörigen ethnisch-kultureller Gemeinschaften zu regeln vermag.“ Und in der „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel (1995, 61) heißt es: „Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt ‚intersubjektive Anerkennung‘ jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage.“ Wenn, wie in der Interkulturellen Pädagogik, die Partizipation von kulturellen Minderheiten nicht allein auf das Recht der Teilhabe an einer in den Bildungsinstitutionen repräsentierten dominanten Kultur beschränkt werden soll, sondern vielmehr die Notwendigkeit der Veränderung des Bildungssystems in Richtung einer differentiellen Ansprache der Minderheiten in den Vordergrund rückt, dann liegt den pädagogischen Überlegungen implizit oder explizit zumeist der Gedanke der Anerkennung zugrunde.

Ich will hier einen allgemeinen Begriff von Anerkennung skizzieren, der von explikativen Ausführungen pädagogischer Texte zu Anerkennung<sup>5</sup> getragen wird, andererseits diese anererkennungstheoretischen Ausführungen so akzentuiert, dass der Bezug auf ein idealistisches Subjektverständnis – hier und da ist dieser Bezug in den angesprochen Texten gegeben – entbehrlich wird. Ich referiere also nicht nur schlicht einen Begriff von Anerkennung, sondern versuche, die Umrisse eines Begriffs deutlich zu machen, der mir als Grundlage einer Pädagogik der Anerkennung sinnvoll erscheint.

Allgemein zielt Anerkennung unter Bedingungen von Differenz auf Verhältnisse, in denen einander Fremde für Bedingungen der Möglichkeit zur Selbstdarstellung der je anderen eintreten. Bei diesen Verhältnissen handelt es sich um solche, die den Status der je anderen als Subjekt ernst nehmen. Im hier bedeutsamen Subjektbegriff geht es nicht um das Herausstellen einer wesenhaften Eigenschaft von Individuen, sondern um die Frage, in welchen Weisen Individuen Möglichkeiten zukommen, ihr sozial vorstrukturiertes Vermögen

<sup>5</sup> Prengel 1995, Kiesel 1996 sowie die Beiträge im 2002 erschienenen, mit „Pädagogik der Anerkennung“ überschriebenen Sammelband von Hafeneeger, Henkenborg und Scherr.

wirksam werden zu lassen und sich in affirmative und transformative Welt- und Selbstverhältnisse zu begeben. Wo Individuen sich in solchen Bildungsräumen und Handlungskontexten wieder finden und aufhalten, entwickeln sie den Status als Subjekt. ‚Subjekt‘ ist ein Begriff, der ein spezifisches Verhältnis eines Individuums zu einem sozialen Zusammenhang benennt. Der relationale Ausdruck gibt Auskunft über die (wandelbare) Position, die ein Individuum in einem sozialen Kontext einnimmt und aufgrund derer ihm bestimmte Ansprüche erwachsen.

Anerkennungsansätze plädieren für eine Regelung pädagogischer Angelegenheiten, die die Handlungsfähigkeit Einzelner fördert und ermöglicht, indem Strukturen geschaffen und zugestanden werden, in denen Einzelne ihren basalen Handlungsdispositionen, aktuelle oder qua kultureller Zugehörigkeit antizipierte Dispositionen, entsprechende Bedingungen der Möglichkeit zum Handeln vorfinden. Handlungsfähigkeit beschränkt sich im Rahmen eines Anerkennungsansatzes also nicht auf die schlichte Zubilligung, gleichberechtigt an öffentlichen Gütern partizipieren zu dürfen. Handlungsfähigkeit ist vielmehr an ein responsives Verhältnis zwischen Handlungs-subjekt und Handlungsraum gebunden, in dem das Handlungs-subjekt in seinen spezifischen, nur im Rahmen seiner besonderen Geschichte und Biographie verstehbaren Dispositionen und Vermögen angesprochen und zur Geltung gebracht wird. Dieser starke Bezug auf biographische und dispositionale Besonderheit macht den Anerkennungsansatz für ein Nachdenken über Differenz und Identität attraktiv (und macht ihn zugleich anfällig für die Instrumentalisierung durch Identitätspolitik).

Die Relation, die in dem Subjektbegriff zum Ausdruck kommt, zielt idealerweise darauf, dass das Individuum (in seinem Status als Subjekt) sich in unterschiedlichen Sphären der intersubjektiven und sozialen Realität selbst entfalten und darstellen kann. Anerkennung als handlungsfähige Subjekte ist nicht allein darauf bezogen, individuellen Selbstbeschreibungen zu folgen, sondern zielt vor allem darauf, Strukturen zu ermöglichen, in denen Handlungsfähigkeit als Darstellung und Beteiligung in sozialen und intersubjektiven Räumen sinnvoll wird, sich bewährt und entwickeln kann. Menschen kommt idealerweise der volle Status als Subjekt zu, wenn sie im Rahmen ihrer je relevanten sozialräumlichen Verortung als politisch, sozial und individuell handlungsfähiges Subjekt anerkannt werden und sich selbst als Subjekte identifizieren und achten.

Zwar nimmt der Bezug auf Anerkennung seinen Anfang in den pädagogischen Fachrichtungen, die in einem besonderen Sinne mit Differenz befasst sind; glaubwürdig, legitim und ‚stark‘ wird der differenzsensible Rekurs auf Anerkennung aber erst durch seinen allgemeinen Anspruch. Auf dieser

allgemeinen Ebene offeriert der Gedanke einer „Pädagogik der Anerkennung“ eine Idee des Pädagogischen, die in Zeiten technologischer Effizienzumutungen und Effektivitätserwartungen – ein Krisenphänomen – gegenüber der Pädagogik als Wiederbeschreibung des Pädagogischen und Sicherung des Autonomieanspruchs der Pädagogik gelesen werden können (vgl. Scherr 2002).

Wichtig und zentral für die interkulturelle Relevanz des Anerkennungsgedankens ist nun, dass die Handlungsfähigkeit als Subjekt unter der Perspektive der Anerkennungstheorie an die Achtung der sozial-kulturellen Eingebundenheit der und des Einzelnen geknüpft ist. Nur wenn der soziale Rahmen, in dem das Individuum ein bedeutsames praktisches Verständnis seiner selbst erworben hat, bzw. der Rahmen, in dem erwartungsgemäß das Individuum ein signifikantes praktisches Verständnis seiner selbst erwerben wird, benannt, respektiert und geachtet ist, ist eine zentrale Bedingung von Handlungsfähigkeit erfüllt. Die sozialtheoretische Einsicht, dass der Subjektstatus Einzelner an die Anerkennung des kulturellen Rahmens geknüpft ist, in dem sie ein grundlegendes Selbstverständnis, basale Handlungskompetenzen und normative Disponiertheiten, Sprache und leibgebundene Empfindsamkeiten gewonnen und entwickelt haben, respektive voraussichtlich entwickelt haben werden, stellt eine der grundlegenden Referenzen Interkultureller Pädagogik dar. Mit dieser Einsicht wird es in einer sprachlich und kulturell pluralen Gesellschaft möglich, ‚national-kulturelle‘ Einengungen von Bildungseinrichtungen als Momente der Missachtung zu verstehen. Diskrepanzen zwischen Disponiertheiten und Vorgaben der Bildungskontexte, Disponiertheit-Kontext-Diskrepanzen könnten wir sagen (zum Begriff vgl. Mecheril 2003, 169-218), so wie sie mit Bezug auf die bundesdeutsche Schule seit nunmehr Jahrzehnten als mononationale, monokulturelle und monolinguale Verharrung und Beharrung diskutiert werden, kommen unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive als Restriktionen in den Blick, da sie bei ethnisch-kulturellen ‚Minderheitenangehörigen‘ aufgrund der Missachtung ihrer kulturellen Einbindungen die Entwicklung von Handlungsfähigkeit und Subjektstatus verhindern, oder zumindest erschweren.

Für eine Pädagogik der Anerkennung können daraufhin drei Fragen formuliert werden:

1. Welchen Beitrag kann eine Pädagogik der Anerkennung zur Anerkennung des Gegenübers in der pädagogischen Situation leisten?
2. Welchen Beitrag kann eine Pädagogik der Anerkennung zur Anerkennung des konkreten und verallgemeinerten Gegenübers in seiner Alltagswelt leisten?
3. Welchen Beitrag kann eine Pädagogik der Anerkennung dazu leisten, dass eine Kultur der Anerkennung allgemein sinnvoll, attraktiv und nützlich erscheint?

Dies ist das ‚gute‘, da kritische Potenzial des Anerkennungsansatzes. Kommen wir damit zur Kritik am Anerkennungsansatz.

### **Kritik der Anerkennung**

Die beiden Kritikpunkte, die ich ansprechen möchte, sind so angelegt, dass sie eine konstruktive pädagogische Perspektive als Konsequenz aus der Kritik vorbereiten und nach sich ziehen. Sie lauten: Anerkennungsansätze vernachlässigen die faktischen Bedingungen, an die Handlungsfähigkeit in einer Dominanzgesellschaft geknüpft ist (a) und sie bestätigen dominante Unterscheidungen und hegemoniale Identifizierungen (b).

Zu (a): Wenn ein Ziel des pädagogischen Handelns darin besteht, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit Einzelner zu leisten, die das Vermögen zur (gegenstands-, welt- und selbstbezogenen) Stellungnahme nicht aufhebt, sondern, im Gegenteil, begründet und befördert, dann sind unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft zwei Dinge im Hinblick auf Handlungsfähigkeit zu berücksichtigen. Erstens ist diese Handlungsfähigkeit in Migrationsgesellschaften prinzipiell an das Vermögen geknüpft, mit natio-ethno-kultureller Pluralität angemessen und konstruktiv umgehen zu können. Dieser erste Punkt kann ohne weiteres mit Bezug auf die Idee ‚wechselseitiger Anerkennung‘ verstanden werden. In einer durch natio-ethno-kulturelle Vielfalt charakterisierten Gesellschaft stellen wechselseitige Anerkennungsverhältnisse sowohl Voraussetzung als auch Konsequenz allseitiger Handlungsfähigkeit dar.

Während dieser erste Punkt also den Anerkennungsansatz bekräftigt, verweist der zweite indes auf eine erste Grenze des Ansatzes. Diese Grenze ist eine praktische Grenze. Solange zwischen dem Gedanken wechselseitiger Anerkennung und realen Verhältnissen eine kritische Distanz besteht, ist das einseitige Insistieren auf den Anerkennungsgedanken in Hinblick auf die tatsächlichen Bedingungen, an die Handlungsfähigkeit geknüpft ist, ‚weltfremd‘. Aber nicht nur das; Anerkennung ist auch mit einer ganz realen Gefahr der Bestätigung des Ausschlusses der Marginalisierten durch die Anerkennung ihrer ‚Identität‘ verbunden. Denn sobald die Bedingungen, an die alltagsweltliche Handlungsfähigkeit geknüpft ist, übersehen werden, wird die pädagogische Anerkennungspraxis zu einer Zumutung. Jeder gesellschaftliche Kontext ist ein kultureller Dominanzkontext, der bestimmte Lebensformen präferiert und andere benachteiligt oder verunmöglicht. Deshalb sind mit aller berechtigter Kritik an assimilationistischen Ansätzen im Kontext von Interkulturalität auch Angebote bedeutsam, die Teilhabe an der vorherrschenden kulturellen und sprachlichen Lebensform ermöglichen.

Dies ist allerdings nur möglich, wenn dies nicht im Modell einer assimilativen, sondern vielmehr einer Pädagogik der (nicht verhinderten) Mehrfachzugehörigkeit geschieht. Im Rahmen der hier angesprochenen Idee ist es bedeutsam, strukturell die Entwicklung von individuellen Dispositionen zwanglos zu ermöglichen, die auch dem durch die dominanten Lebensformen geprägten und symbolisierten Kontext entsprechen. Mit Bezug auf eine mehr und mehr um sich greifende Form der natio-ethno-kulturellen Positionierung und Ansprache, nämlich der symbolischen und praktischen Mehrfachzugehörigkeit, ist hiermit beispielsweise gemeint, dass es Sinn macht, über pädagogische Zusammenhänge nachzudenken, die der Entwicklung der Teilhabe in einer Dominanzgesellschaft erforderlichen Fähigkeiten (etwa Schrift- und Sprachkompetenz im Deutschen) zuträglich sind. Hierzu ist die Berücksichtigung der mehrfachzugehörigen Disponiertheit und der mehrfachen Zugehörigkeitsbezüge nicht nur bedeutsam, sondern, wie die Bilingualismusforschung zeigt, erforderlich. Denn unter lebensweltlichen Bedingungen von Bilingualität bedarf es einer pädagogischen Berücksichtigung der bilingualen Disponiertheit mehrfachzugehöriger Kinder – damit sie, nicht nur, aber auch, in einer angemessenen Weise, Deutsch lernen.

Zu (b): In dem Augenblick, in dem der Anerkennungsansatz praktisch und konkret wird, bedeutet Anerkennung nichts anderes als: Anerkennung gegebener Differenzen und Identitäten. In einer von Migrationsphänomenen geprägten Gesellschaft müssen diese Differenzen und Identitäten als Ausdruck von natio-ethno-kulturellen Macht- und Dominanzverhältnissen verstanden werden. Eine pädagogische Anerkennungspraxis, die sich affirmativ auf den Subjektstatus der Individuen einer Migrationsgesellschaft bezieht, bezieht sich indirekt auch immer affirmativ auf die in dieser Gesellschaft geltenden formellen und informellen Machtverhältnisse, die diese Identitäten hervorbringen. Pädagogisches Handeln, das ‚Migranten‘ als ‚Migranten‘ anerkennt, bestätigt insofern das Schema, das zwischen ‚Migranten‘ und ‚Nicht-Migranten‘ unterscheidet, bestätigt die Differenz zwischen dem deplatzierten Habitus und dem nicht-deplatzierten Habitus. Die Paradoxie, die hier anklingt, besteht darin, dass Handlungsfähigkeit an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den subalternen und inferioren Status der Anderen bestätigt. Sobald der und die Migrationsandere erkannt und geachtet wird, findet eine Festschreibung des Anderen als Anderer statt. Das Problem der Ansprache, der Wahrnehmung, der Einbeziehung und Anerkennung des Migrationsanderen in seiner Andersheit, besteht darin, dass sie im Akt der Anerkennung die Logik, die das Anderssein und das Nicht-Anderssein produziert, wiederholt und bestätigt.

Anerkennung ist produktiv und das heißt hier machtproduktiv, weil sie die Anderen erneut als Andere und nur als Andere zur Geltung bringt.

### **Reflexive Anerkennung**

Die hier markierte, würdigende und problematisierende Auseinandersetzung mit der Anerkennungsidee bedeutet für etwas, das migrationspädagogische Grundorientierung genannt werden könnte, das Folgende: Neben dem Ernstnehmen des Anerkennungsgedankens ist es wichtig, Bedingungen nicht aus den Augen zu verlieren, die in einer von Strukturen der Dominanz kulturell und politisch geprägten Gesellschaft mit Bezug auf Handlungsfähigkeit vorliegen. Grundlegender als diese erste Konsequenz ist jedoch ein zweiter Aspekt. Er macht deutlich, dass die kritische Reflexion der grundlegenden Schemata, in denen zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ unterschieden wird, von zentraler Bedeutung für einen migrationspädagogischen Ansatz ist. Ziel und Anspruch dieser Reflexion ist eine Verschiebung, eine Vervielfältigung und Aufweichung der den vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen zugrunde liegenden Schemata. Das heißt, dass es unter einer migrationspädagogischen Perspektive sowohl darum geht, sich für Strukturen einzusetzen, in denen Andere und Nicht-Andere als Handlungssubjekte anerkannt werden; zugleich geht es aber auch um einen dekonstruktiven Bezug auf identitätsbestätigende Praxen der Anerkennung.

Aus dieser strukturell paradoxen Spannung folgt für eine Pädagogik, die in einer lediglich gebremsten und bedächtigen Weise auf die Anerkennung des und der Anderen setzt, eine paradoxe Handlungsperspektive. Einerseits sollte sie von dem Versuch orientiert sein, die Grenzen, die zwischen anerkehbaren Anderen und nicht-anerkehbaren Anderen liegen, stetig so hinauszuschieben, dass weniger ‚Anderes‘ exkludiert werden muss. Andererseits muss sie sich in der Einbeziehung der kulturell Anderen gleichsam so gleich davon distanzieren, dass dieser Einbezug der Differenz zwischen Anderem und Nicht-Anderem geschuldet ist und zwar ohne sich auf einen differenzunempfindlichen Egalitarismus zurückzuziehen. Eine solche mehrwertige Handlungsperspektive erfordert nicht schlicht ‚Interkulturelle Kompetenz‘ im Sinne des technokratischen Vermögens, Interaktionssituationen ‚kultureller‘ Divergenz professionell zu bestehen. Paradoxe Handlungsorientierungen bedürfen vielmehr eines professionellen Tuns, das durch eine Einstellung gekennzeichnet ist und gewonnen wird, die rigoros reflexiv ist.

Professionelle Handlungen und Strukturen werden im Zuge dieser Reflexivität daraufhin befragt, inwiefern sie zu einer Ausschließung des Anderen und/oder zu einer reproduktiven Erschaffung des Anderen beitragen. Sowohl der Ausschluss als auch die Erschaffung des und der Anderen durch

professionelles Anerkennungshandeln sind unvermeidlich. Möglich allerdings ist es, die spezifischen Formen von Ausschluss und Erschaffung an den konkreten Orten, an denen pädagogisch gehandelt wird, zu beschreiben, zu bedenken und gegebenenfalls im Sinne der Idee der ‚bedächtigen Anerkennung der Anderen‘ zu verändern; aber auch diese Modifikation wird nur zu Zuständen, Verhältnissen und Bestimmungen führen, die zu befragen sein werden. Kommunikative Reflexivität – als das Medium, in dem sich eine Anerkennungspädagogik entfalten kann, ohne je an einen Endpunkt zu gelangen, ohne also daran zu glauben, dass ‚herrschaftsfreies‘ pädagogisches Handeln möglich wäre – meint weiterhin, dass das auf Veränderung zielende Nachdenken über die Verhinderungs- und Produktionsbedingungen des und der Anderen einen kommunikativen Vorgang bezeichnen sollte, der die Anderen mit einbezieht. Erst, wenn es dem pädagogischen Handeln und den pädagogischen Orten gelingt, die Frage der Anerkennbarkeit der Anderen sowie die Frage der Gefahren, Grenzen und Paradoxien der Anerkennung der Anderen so zu formulieren, dass sich die Anderen an der Auseinandersetzung um diese Frage beteiligen können, sind die basalen Voraussetzungen der Formierung einer Pädagogik erfüllt, die sich aus dem paternalistischen und darin gesellschaftliche Verhältnisse der Verteilung von Artikulations- und Repräsentationsressourcen reproduzierenden Format distanziert hat.

### **Literatur**

- Auernheimer, Georg (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft, in: ders. (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, 45-58.
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt a. M.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt a. M.
- Fraser, Nancy (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age. *New Left Review*, (212), 68-93.
- Hafener, Benno. u. a. (Hg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M.
- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik, Frankfurt a. M.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster

Prenzel, Annedore. (1995): Pädagogik der Vielfalt, Opladen

Scherr, Albert (2002): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe, in: Hafeneger, Benno u. a. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach, 26-44.

#### **Autor**

Dr. Paul Mecheril ist Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck und Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaften.

## **Nachrichten**

### **Vier Jahre Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)**

Der Antidiskriminierungsverband Deutschland sieht nach vierjährigem Bestehen des AGG einen erhöhten Handlungsbedarf und fordert deshalb einen Nationalen Aktionsplan gegen Diskriminierung, der von Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Politik und Verwaltung gemeinsam erarbeitet und umgesetzt wird. „Ein solcher Nationaler Aktionsplan gegen Diskriminierung fordert das aktive Engagement aller gesellschaftlichen und politischen Akteur/innen. So könnte ein verbindlicher Handlungs- und Maßnahmenkatalog gegen Diskriminierung entstehen, der u. a. sowohl die Verbesserung und Ausweitung des rechtlichen Diskriminierungsschutzes, ein Bund-Länder Programm zur Verbesserung der Beratungsinfrastruktur als auch die Erleichterung der Rechtsmobilisierung durch Einführung einer echten Beweislastumkehr, Einführung eines Auskunftsrechts für Betroffene bzw. der sie vertretenen Antidiskriminierungsstellen beinhaltet. Ferner würde ein gemeinsam entwickelter Aktionsplan konkrete Schritte zu einer diversitätsensiblen Gestaltung staatlicher Strukturen bieten. Auch die Initiative der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu den anonymisierten Lebensläufen könnte dort angesiedelt werden“, so der Antidiskriminierungsverband Deutschland.

Infos: Antidiskriminierungsverband Deutschland, Tempelhofer Ufer 21, 10963 Berlin, Tel: 0 30 / 61 30 53 28

[info@antidiskriminierung.org](mailto:info@antidiskriminierung.org)

[www.antidiskriminierung.org](http://www.antidiskriminierung.org)

### **Neuer Internetauftritt von VIA e. V.**

Der „Verband für Interkulturelle Arbeit VIA e. V.“ hat seinen Internetauftritt neu gestaltet. Neben einem vollkommen neuen Layout gibt es nun auch einen BLOG mit aktuellen Infos und Nachrichten. Neu ist auch der VIA-Twitter-Account, der auf

neue Veröffentlichungen im BLOG hinweist und weitere Kurznachrichten verbreitet.

[www.via-bundesverband.de](http://www.via-bundesverband.de)

## **Literatur und Materialien ...**

### **... zum Thema Rechtsextremismus**

Decker, Frank (Hg.): Populismus in Europa. Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv? (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hg.): Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 547), Bonn 2006

Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e. V. (DVJJ) (Hg.): Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ). Schwerpunkt: Rechtsextremismus, 21. Jg., Heft 2/2010, Juni 2010, Hannover 2010

Dierbach, Stefan: Jung – rechts – unpolitisch? Die Ausblendung des Politischen im Diskurs über Rechte Gewalt (TheorieBilden), Bielefeld: transcript Verlag, 2010

Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin, Projekt „Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus“ (Hg.): Demokratie braucht Qualität! Beispiele guter Praxis und Handlungsempfehlungen für erfolgreiches Engagement gegen Rechtsextremismus, Berlin 2010

Mayer, Gregor/Odehnal, Bernhard: Aufmarsch. Die rechte Gefahr aus Osteuropa (Mit einem Geleitwort von Paul Lendvai), St. Pölten: Residenz Verlag, 2. durchgesehene Aufl., 2010

### **... zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Antirassismus**

Czycholl, Claudia/Marszolek, Inge/Pohl, Peter C. (Hg.): Zwischen Normativität und Normalität. Theorie und Praxis der Anerkennung in interdisziplinärer Perspektive, Essen: Klartext Verlag, 2010

Dege, Martin/Grallert, Till/Dege, Carmen u. a. (Hg.): Können Marginalisierte (wieder)sprechen? Zum politischen Potenzial der Sozialwissenschaften (Forschung Psychosozial. Subjektivität und Postmoderne), Gießen: Psychosozial-Verlag, 2010

Flüchtlingsrat Baden-Württemberg/Bayerischer Flüchtlingsrat/Flüchtlingsrat Berlin e. V. u. a. (Hg.): Heft der Flüchtlingsräte. Schwerpunkt: „Antiziga-

nismus“ (gemeinsame Sonderausgabe der folgenden Zeitschriften: Hinterland 13/2010, Gegenwehr 1/2010, Human Place 1/2010, Der Schlepper 50/2010, Flüchtlingsrat 130/2010, Rundbrief 1/2010), München 2010

Jugendring Dortmund (Hg.): Feindbild Demokratie?! Werden Jugendliche immer demokratiefeindlicher? Dokumentation zum Fachtag Respekt am 18. Februar 2010, Dortmund 2010

Junker, Carsten/Roth Julia: Weiß sehen. Dekoloniale Blickwechsel mit Zora Neale Hurston und Toni Morrison, Sulzbach i. Ts.: Ulrike Helmer Verlag, 2010

Müller, Marion/Zifonun, Dariuš (Hg.): Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration (Soziologie der Politiken), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2010

Pates, Rebecca/Schmidt, Daniel/Karawanskij, Susanne (Hg.): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2010

Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention (Postcolonial Studies, Bd. 2), Bielefeld: transcript Verlag, 2010

Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.): Islamverherrlichung. Wenn die Kritik zum Tabu wird, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2010

Schwarz, Tobias: Bedrohung, Gastrecht, Integrationspflicht. Differenzkonstruktionen im deutschen Ausweisungsdiskurs, Bielefeld: transcript Verlag, 2010

Schweizerische Eidgenossenschaft, Eidgenössisches Departement des Innern (EDI), Generalsekretariat GS-EDI, Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB) (Hg.): Strategien gegen Rechts extremismus in der Schweiz. Akteure, Massnahmen und Debatten, Bern 2010

Thelen, Sibylle: Die Armenierfrage in der Türkei (Politik bei Wagenbach), Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2010

### ... zum Thema NS-Vergangenheit

Jugendamt der Stadt Essen/AK Ruhr – Arbeitskreis Ruhr gegen rechtsextreme Tendenzen bei Jugendlichen (Hg.): Erinnern für die Zukunft. Gedenkstättenfahrten für Jugendliche, Essen 2010

### ... zum Thema Zuwanderung und Migration

Braun, Andrea: Biographie, Profession und Migration. Rekonstruktion biographischer Erzählungen von Sozialpädagoginnen in Deutschland und Kanada, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2010

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS) (Hg.): Migration und Soziale Arbeit. Themenheft „Auswandern, Transmigrieren, Rückkehren“, 32. Jg., Heft 2, Juni 2010, Weinheim: Juventa Verlag, 2010

Luft, Stefan/Schimany, Peter (Hg.): Integration von Zuwanderern. Erfahrungen, Konzepte, Perspektiven (GlobalStudies), Bielefeld: transcript Verlag, 2010

### ... zu den Themen Interkulturelles Lernen und interkulturelle Gesellschaft

Böttger, Ben/Macedo, Rita u. a.: Unsa Haus und andere Geschichten, Berlin: NoNo Verlag, 2. überarbeitete Aufl., 2010

Drücker, Ansgar/Chehata, Yasmine/Jagusch, Birgit u. a. (Hg.): Leitfaden Interkulturell on Tour. Internationale Jugendbegegnungen – Schauplatz neuer Kooperationen zwischen Migrantenjugend (selbst)organisationen und Internationaler Jugendarbeit, Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag, 2010

Elm, Ralf/Juchler, Ingo/Lackmann, Jürgen u. a. (Hg.): Grenzlinien. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften (Wochenschau Wissenschaft), Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag, 2010

Fischer, Christina/Athemeliotis, Alexis (Hg.): Jugend – Migration – Sozialisation – Bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Hartmut M. Griese (Pädagogik: Forschung und Wissenschaft, Bd. 9), Berlin: LIT Verlag, 2009

Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild u. a. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

Verlag, 2010

Toprak, Ahmet: Integrationsunwillige Muslime? Ein Milieubericht, Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag, 2010

Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi: Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschul-ausbildung. Ein Handbuch (Kultur und soziale Praxis), Bielefeld: transcript Verlag, 2010

### **... zu den Themen Jugendarbeit und Jugendhilfe**

Hufer, Klaus-Peter: Erwachsenenbildung. Eine Einführung (Grundlagen der Erwachsenenbildung), Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag, 2009

Norman, Anissa: „Migrationshintergrund ist halt auch irgendwie Thema“. Eltern mit Migrationshintergrund im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Reihe Pädagogik, Bd. 35), Freiburg: Centaurus Verlag & Media KG, 2010

## **Termine**

### **Gleichbehandlungsprozesse und interkulturelle Öffnung effektiv steuern – regionales Monitoring**

Termin: 04.-06. Oktober 2010

Ort: DGB Tagungszentrum Hattingen/Ruhr

Infos: DGB Bildungswerk e. V., Migration & Qualifizierung, Shannon Pfohman, Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 43 01-233, [shannon.pfohman@dgb-bildungswerk.de](mailto:shannon.pfohman@dgb-bildungswerk.de)

### **Neuer Antisemitismus – Globalisierte Projektionen in der Migrationsgesellschaft**

Termin: 22.-24. Oktober 2010

Ort: Schmitten

Infos: Evangelische Akademie Arnoldshain, Jutta Theil, Martin-Niemöller-Haus, Am Eichwaldsfeld 3, 61389 Schmitten, Tel: 0 60 84 / 95 98-132 [theil@evangelische-akademie.de](mailto:theil@evangelische-akademie.de)  
<http://www.evangelische-akademie.de/admin/projects/akademie/pdf/programme/106144.pdf>

### **Bundesfachkongress „Offen für Vielfalt – Zukunft der Kultur“**

Termin: 27.-29. Oktober 2010

Ort: Bochum

Infos: Düsseldorfer Institut für soziale Dialoge, Mintropstraße 20, 40215 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 9 38 00 36

[bufako@interkulturpro.de](mailto:bufako@interkulturpro.de)

<http://www.bundesfachkongress-interkultur.de>

### **Zusatzqualifizierung zur Beratung von ratsuchenden Eltern rechtsextremer Jugendliche**

Termin: ab 01.-03. November 2010 (weitere Termine in 2011)

Ort: Bremen

Infos: Jugendbildungsstätte Bremen Lidice Haus, Andrea Müller, Weg zum Krähenberg 33a, 28201 Bremen, Tel: 04 21 / 6 92 72-13

[amueller@lidicehaus.de](mailto:amueller@lidicehaus.de), <http://lidicehaus.de>

### **Fachforum Rechtsextremismus:**

#### **Integrieren oder ausgrenzen?**

#### **Chancen und Grenzen im pädagogischen**

#### **Umgang mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen**

Tagung des IDA-NRW in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) und dem Landesjugendring NRW  
Referierende:

Angelika Ribler, Hessische Sportjugend

Matthias Müller, Mobilen Beratung Berlin

N. N. aus dem Bereich Schule

Moderation: Helga Kirchner

Termin: 4. November 2010, 13.00 - 17.00 Uhr

Ort: Handwerkskammer Düsseldorf

Infos: IDA-NRW, Anne Broden, Volmerswerther Straße 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, [info@ida-nrw.de](mailto:info@ida-nrw.de), [www.ida-nrw.de](http://www.ida-nrw.de)

### **Für eine bessere Welt! Jugendarbeitskonzepte gegen Rechtsextremismus und Rassismus**

IDA-Jubiläumstagung

Termin: 19.-20. November 2010

Ort: Berlin

Infos: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA), Dr. Stephan Bundschuh/Karima Benbrahim, Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5

[info@idav.de](mailto:info@idav.de), [www.IDAeV.de](http://www.IDAeV.de)

(s. auch beiliegender Flyer)

**Antidemokratische Tendenzen bei Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft**

Eine Tagung des IDA-NRW für Fachkräfte aus Jugend(sozial)arbeit und Schule im Rahmen des XENOS-Projektes „AufRecht“

Termin: 1. Dezember 2010, 10.00 - 17.00 Uhr

Ort: Köln

**Programm**

Ab 9:30 Uhr

Anmeldung und Stehkafee

10:00 Uhr

Begrüßung und Einführung in die Tagung

Anne Broden (IDA-NRW)

10:15 Uhr

Importierte Konflikte oder Spiegel der Gesellschaft? Antidemokratische Tendenzen unter jungen Migranten  
Dr. Götz Nordbruch (ufuq.de, Berlin/Centre for Contemporary Middle East Studies, University of Southern Denmark)

12:15 Uhr

Mittagspause

13:00 Uhr

Workshops

- Antisemitismus unter jungen Muslimen und Migranten  
Dr. Götz Nordbruch (ufuq.de, Berlin/Centre for Contemporary Middle East Studies, University of Southern Denmark)
- „Ethnozentrismus und Rechtsextremismus unter Aussiedlerjugendlichen“  
Dr. Frank Greuel (Deutsches Jugendinstitut e.V. Außenstelle Halle)
- „Demokratiefeindliche Einstellungen bei türkischstämmigen Jugendlichen“ (Arbeitstitel)  
Dr. Kemal Bozay (IFAK e. V - Verein für multikulturelle Kinder- und Jugendhilfe - Migrationsarbeit, Bochum)

15:30 Uhr

Fishbowl-Diskussion: Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis

16:15 Uhr

„Grenzen und Möglichkeiten pädagogischer Interventionen“ (Arbeitstitel)

Dr. Klaus-Peter Hufer (Privatdozent Universität Duisburg-Essen/Fachbereichsleiter Kreisvolkshochschule Viersen)

17:00 Uhr

Ende der Tagung

Infos: IDA-NRW, Anne Broden & Birgit Rheims, Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, [info@idav.de](mailto:info@idav.de), [www.IDAeV.de](http://www.IDAeV.de)